

# TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

## FAKULTA PEDAGOGICKÁ

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**Studijní program: Speciální pedagogika**

**Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku**

**Kód oboru: 7506RO12**

**Název bakalářské práce:**

**POJETÍ PŘIPRAVENOSTI K ZAHÁJENÍ ŠKOLNÍ  
DOCHÁZKY V ALTERNATIVNÍCH PEDAGOGICKÝCH  
SMĚRECH - PŘÍKLAD WALDORFSKÉ PEDAGOGIKY**

***THE CONCEPTION OF READINESS TO COMMENCEMENT  
OF SCHOOL RIPENESS IN AN ALTERNATIVE  
PEDAGOGICAL TRENDS - EXAMPLE OF THE WALDORF  
PEDAGOGY***

**Autor:**

Dana Brožková

Jiráskova 199

512 63 Rovensko pod Troskami

**Podpis autora:** \_\_\_\_\_

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

**Počet:**

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
49	0	0	0	21	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne:30.4.2006

# TU v Liberci, Fakulta pedagogická

---

## Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

### ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**Jméno a příjmení studenta:**

Dana Brožková

**Adresa:**

Jiráskova 199

Rovensko pod Troskami

**Bakalářský studijní program:**

Speciální pedagogika

**Studijní obor:**

Speciální pedagogika předškolního věku

**Název bakalářské práce:**

Pojetí připravenosti k zahájení školní docházky  
v alternativních pedagogických směrech - příklad  
waldorfské pedagogiky

**Název BP v angličtině:**

The conception of readiness to commencement of  
school ripeness in an alternative pedagogical  
trends - example of the waldorf pedagogy

**Vedoucí práce:**

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

**Termín odevzdání:**

30. 4. 2006

**V Liberci dne**

20.3.2005

.....  
**vedoucí bakalářské práce**

.....  
**děkan FP TUL**

.....  
**vedoucí KSS**

**Převzal (student):**

Dana Brožková

**Datum:**

**Podpis studenta:** .....

<b>Charakteristika práce:</b>	Práce s empiricko - srovnávacím charakterem. Porovnání pojetí připravenosti k zahájení školní docházky ve standardním a waldorfském školství.
<b>Cíl práce:</b>	Najít společná i rozdílná hlediska v pojetí připravenosti k zahájení školní docházky ve standardním a waldorfském školství.
<b>Předpoklad práce:</b>	Teoretická znalost problematiky školní zralosti, využití praktických zkušeností z práce s dětmi předškolního věku v rámci waldorfské mateřské školy a kontaktů na waldorfskou základní školu v Semilech.
<b>Hlavní použité metody:</b>	analýza literatury rozhovory s učiteli

#### **Základní literatura:**

LIEVEGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte.*

Praha: Baltazar, 1992.ISBN 80-900307-7-7

RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti.*

Brno: M. Zeman 1994. ISBN 80-9000035-8-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.*

Praha: Karolinum 1997, ISBN 80-7184-317-2.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.*

Praha: Portál, 2001.ISBN 80-7178-544-X

## **Prohlášení**

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 21/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 - školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30.4.2006

Podpis:

<b>Název bakalářské práce:</b>	Pojetí připravenosti k zahájení školní docházky v alternativních pedagogických směrech - příklad waldorfské pedagogiky
<b>Název BP v angličtině:</b>	The conception of readiness to commencement of school ripeness in an alternative pedagogical trends - example of the waldorf pedagogy
<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Dana Brožková
<b>Akademický rok odevzdání BP:</b>	2005/2006
<b>Vedoucí práce:</b>	prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.

## Resumé

Bakalářská práce se zabývala problematikou školní zralosti a připravenosti k zahájení školní docházky. Vycházela z mých zkušeností s klasickou i waldorfskou pedagogikou, které jsem si ověřila návštěvou škol při zápisech do prvních tříd a rozhovory s učiteli.

Práci tvořila část teoretická, zabývající se problematikou školní zralosti a připravenosti v oblasti vývojové psychologie, diagnostiky a pedagogiky.

V části praktické jsem se pomocí metody pozorování a rozhovoru snažila nalézt společná i rozdílná hlediska na školní zralost a připravenost k zahájení školní docházky ve standardním a waldorfském školství.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat potvrzení existence fenoménu školní zralost a připravenost a důležitost jeho zohledňování při přijímání dětí k povinné školní docházce.

## Klíčová slova

Školní zralost

Připravenost k zahájení školní docházky

Waldorfská pedagogika

Standardní školství

## Summary

The Bachelor work issue dealt with a scholastic maturity and with a preparedness to start the school attendance.

The Bachelor work was based on my own experience with classical and Waldorfian education systems. I validated my information by means of school visits during the First class registration and in the discussion with teachers.

The Bachelor work had two parts. The theoretical one dealt with scholastic maturity and preparedness in evolutionary psychology, diagnostic and pedagogy.

In the practical part I tried to find out similar and different aspects of scholastic maturity and preparedness to start the school attendance in standard and in Waldorfian education systems. I used the method of observation and discussion.

The greatest effect of the Bachelor work, according to the issue problem solving, was the evidence for scholastic maturity and preparedness and their importance in the children recruitment to required school attendance.

## Seznam používaných zkratk

MŠ: mateřská škola

ZŠ: základní škola

ZŠW: základní škola waldorfská

PPP: pedagogicko-psychologická poradna

OŠD: odklad školní docházky

RVP: rámcový vzdělávací program

CNS: centrální nervová soustava

MŠMT: ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

## Obsah:

<b>1 Úvod.....</b>	<b>7</b>
<b>2 Teoretická část - vstup do školy je významným předělem v životě dítěte.....</b>	<b>7</b>
2.1 Názory na fenomén připravenosti na školu .....	7
2.1.1 Vymezení rozdílů pojmů školní zralost a připravenost.....	8
2.1.2 Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy .....	14
2.1.3 Metody zjišťování školní zralosti a připravenosti .....	16
2.1.3.1 Anamnéza .....	16
2.1.3.2 Studium spisové dokumentace .....	16
2.1.3.3 Explorativní metody .....	17
2.1.3.3.1 Rozhovor .....	17
2.1.3.3.2 Dotazník.....	17
2.1.3.4 Pozorování .....	17
2.1.3.5 Kresba.....	18
2.1.3.6 Analýza projevů.....	18
2.1.3.7 Metody na měření sociálních vztahů .....	18
2.1.3.7.1 Sociometrie .....	18
2.1.3.8 Hodnocení výkonů.....	19
2.1.3.9 Testy školní zralosti a připravenosti.....	19
2.1.3.9.1 Jiráskův test školní zralosti.....	19
2.1.3.9.2 Test verbálního myšlení.....	19
2.1.3.9.3 Reverzní test .....	19
2.1.3.9.4 Diagnostika deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku podle B. Sindelarové .....	20
2.1.3.9.5 Test rizik poruch čtení a psaní pro rané školáky .....	20
2.1 Současná legislativa.....	21
2.3 Reformní pedagogika a alternativní školství .....	22
2.3.1 Pohled na osobnost dítěte a otázku připravenosti ke vstupu do školy v alternativních koncepcích .....	23
2.3.2 Alternativní školy zastoupené v České republice:.....	25
2.4 Waldorfská pedagogika .....	26
2.4.1 Věkové etapy související se školní zralostí .....	27
2.4.2 Školní zralost z pohledu waldorfské pedagogiky .....	28
<b>3 Praktická část.....</b>	<b>30</b>
3.1 Cíl praktické části .....	30
3.2 Popis výběrového vzorku .....	30
3.3 Průběh průzkumu.....	30
3.4 Použité metody .....	30
3.4.1 Předvýzkum.....	31
3.5 Stanovení předpokladů .....	31
3.6 Získaná data a jejich interpretace .....	32
3.6.1 Pozorování zápisu v standardní základní škole .....	32
3.6.2 Pozorování zápisu ve waldorfské základní škole .....	34
3.6.2.1 Dotazník pro rodiče žáka základní waldorfské školy .....	36

3.6.2.2 Dotazník pro lékaře ve waldorfské škole .....	37
3.6.2.3 Konference k zápisu ve waldorfské škole .....	38
3.6.3 Řízený rozhovor .....	39
3.6.4 Pojem školní zralost a připravenost v alternativních školách v České republice ....	42
3.7 Shrnutí výsledků praktické části.....	43
<b>4 Závěr .....</b>	<b>44</b>
<b>5 Návrh opatření.....</b>	<b>46</b>
<b>6 Seznam použitých odborných zdrojů .....</b>	<b>47</b>
<b>7 Seznam příloh .....</b>	<b>49</b>
<b>8 Přílohy</b>	



# 1 Úvod

Počátkem září potkávám prvňáčky s důležitým výrazem ve tváři mířící ke škole.

Mnozí vypadají s taškou na zádech jako motýli a radostně sdělují co už se naučily a co říká paní učitelka. Uvědomuji si, jak důležitou etapu právě nastupují a zamýšlím se nad tím, jak budou v nové roli šťastni, jak bude jejich cesta úspěšná a jsou-li ve správný čas na správném místě.

Každý rok mě znovu uchvacuje ta proměna, kdy se stává z dítěte dosud žijícího hrou, radostně napodobujícího, vážný školák ...

## 2 Teoretická část - vstup do školy je významným předělem v životě dítěte

Tím, že se dítě stává školákem, je postaveno do nové role, která s sebou přináší mnoho nových úloh. Jak se s nimi dítě vypořádá, záleží na jeho zralosti a připravenosti tyto úlohy přijmout a schopnosti je naplňovat.

### 2.1 Názory na fenomén připravenosti na školu

Existují dvě polarity v názorech

1. dítě je pro školu připraveno vždy, záleží na škole, aby se přizpůsobila kompetencím dítěte. Pokud je někdo nezralý, není to dítě, ale škola.  
Domnívám se, že v současných podmínkách našeho školství je tento názor velmi málo reflektován, proto se budu dále věnovat standardním přístupům.
2. dítě prochází vývojovými fázemi a teprve v určité je vhodný nástup do školy, aby se minimalizovaly možné problémy

Toto období vývoje osvětluje prof. Matějček v úvodu knihy J. Klégrové Máme doma prvňáčka:

„Na mladší školní věk se dnes díváme jako na vývojové období „přechodné“. Předchází mu velice charakteristická fáze předškolní a následuje neméně výrazné a poměrně dlouhé období středního školního věku, tj. přibližně od osmi let výš. Znamená to tedy, že v době, kdy u nás děti nastupují do školy, jedno velké vývojové období ještě doznívá a to druhé se teprve

nesměle ohlašuje.. V takovém „přechodovém“ období jsou mezi dětmi zpravidla značné rozdíly - ať již v nervové zralosti, v pracovní výkonnosti, v povahové vyspělosti nebo v jednotlivých psychických funkcích potřebných k učení. Velká tolerance a porozumění pro individuální přednosti i těžkosti každého jednotlivého dítěte jsou pak největší ctností rodičovskou a učitelskou“. (J: Klégrová, Máme doma prvňáčka, str. 7)

### 2.1.1 Vymezení rozdílu pojmů školní zralost a připravenost

Určitým úskalím je nejednotnost používané terminologie u různých autorů.

Pro označení vývojového předpokladu pro úspěšné zahájení školní docházky se setkáváme s těmito pojmy: školní zralost, školní připravenost, školní úspěšnost a školní způsobilost.

„Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku šesti až sedmi let dochází k různým vývojovým změnám , které jsou podmíněny zráním i učením (tj. realizací genetických dispozic, které se rozvíjejí pod vlivem vnějšího prostředí). Většina z nich má význam pro úspěšné zvládnutí role školáka, i když jejich vliv je v tomto směru různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelné adaptaci na školu (hodnoceno jak z objektivního, tak ze subjektivního hlediska) lze diferencovat podle toho:

1. Zda jsou podmíněny zráním a pak lze mluvit o školní zralosti.
2. Nebo se na nich ve větší míře podílí učení a pak mluvíme o školní připravenosti.

V souhrnu jde opět o výsledek souhry mezi dědičnými dispozicemi a vlivy vnějšího prostředí“. (M. Vágnerová, 1997, s.149)

#### **Školní zralost**

Poprvé se zabýval fenoménem zralosti dítěte pro vstup do školy již J. A. Komenský, z kterého vychází i definice J. Langmeiera a D. Krejčířové. I když právě tato dle mého názoru popisuje zralost i připravenost.

„Za školní zralost budeme považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;
2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;
3. který je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení“ (J. Langmeier, D. Krejčířová, 1998, s.104)

„Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména odolnosti a schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zrání závisí také rozvoj zrakového a sluchového vnímání.“(Vágnerová,1997, s.155)

Tentýž fenomén podle Vágnerové, jak jej uvádí Zelinková:

„Školní zralost znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické a senzomotorické koordinace. Je předpokladem k rozvoji zrakové a sluchové percepce. Alespoň relativní úspěšnost ve škole závisí též na úrovni regulačních kompetencí , které ovlivňují stupeň využití rozumových schopností“. (Zelinková, 2001, s.110)

K těmto definicím podrobněji.

## **Zrání**

Zrání organismu dítěte se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži. Opačně pojato - nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není dostatečně zralé pro to, aby sneslo zátěž školní práce. Nezralost jeho nervového systému pak funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

Dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností, např. díky schopnosti koncentrace pozornosti.

Pozornost je na stabilitě a odolnosti přímo závislá, stává se podmínkou kvalitnějšího učení a tudíž i lepšího a lépe hodnoceného výkonu.

Z toho vyplývá i snadnější a více uspokojující role školáka pro zralejší dítě.

Přijatelná adaptace na školní režim vyplývá také ze zralosti CNS. Pro nezralé dítě je vyčerpávající pouhá nutnost dodržování určitého režimu. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější.

Zráním CNS je podmíněna i lateralizace ruky, zlepšení veškeré motorické a senzomotorické koordinace i manuální zručnosti. Manuální nešikovnost je rizikovým faktorem v počátcích školní docházky. Dítěti nejde dobře psaní, kreslení, má problémy v pracovní

výchově...Nezralé děti mívají problémy se správnou výslovností všech hlásek, přetrvává u nich patlavost.

Celková úroveň motorického vývoje je velmi významná pro adaptaci a školu. Jakákoli nápadnější neobratnost má negativní sociální význam. I když pro učitele nebývá tím nejdůležitějším v pohledu na dítě, pro spolužáky se často stává terčem posměšků.

Rozvoj oblasti vnímání jako součásti poznávacích procesů závisí také na zrání CNS.

### **Zrání a zrakové vnímání**

V oblasti zrakového vnímání je to především vyrovnání kvality vidění na dálku a na velmi blízkou vzdálenost, s čímž souvisí i rozvoj v oblasti vizuální diferenciaci. Tato aktivita je závislá na funkci pravé mozkové hemisféry, jejíž funkční diferenciaci je projevem zrání, které můžeme zařadit mezi 6 - 7 rok života. Děti s vyzrálou schopností vizuální diferenciaci dovedou rozlišovat různé detaily na obrázku, jejich tvar, počet. Tato schopnost je potřebná pro rozlišování písmen. Významné je i rozlišování směru, tj. obrácených a otočených tvarů. Vizuální integrace je další schopností závislou na dozrávání mozku. Jedná se o schopnost koordinovat jednotlivé pohledy tak, aby dítě neulpívalo na jednom detailu, nebo nevidělo pouze celek. Tato schopnost souvisí s funkcí pozornosti i s rozvojem poznávacích procesů. Školsky zralé děti si dovedou obrázek systematicky prohlížet. Začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké základní vztahy. Jsou tedy schopné určité analýzy, uvědomění si z jakých částí se skládá celek a opačně. Také tato schopnost je nezbytným předpokladem úspěšného zvládnutí výuky čtení a psaní.

Významnou dílčí schopností, která ovlivňuje efektivitu zrakové práce je zralost očních pohybů. Jde o zrání v oblasti mikromotorické koordinace a tato schopnost dozrává opět kolem 6. roku věku.

V praktické činnosti musí být vidění koordinováno ještě s pohyby, které dítě dělá. Nezralé dítě mívá problém dívat se určitým směrem a koordinovat stejným směrem nějaký další pohyb. Např. usměrnit při kreslení pohyb ruky podle kontur určitého tvaru nebo zastavit pohyb a směřit směr tahu kresby. Taková nezralost bude dělat potíže ve výuce psaní, kde je navíc třeba se soustředit na tvary písmen, které dítě ještě dobře nezná a které bývají často koordinačně obtížné.

## **Zrání a sluchové vnímání**

V oblasti sluchového vnímání bývá rozvoj rychlejší než u zrakové percepce.

Některé děti však mohou trpět percepční neobratností, která má centrální charakter a její centrum je uloženo v mozku, v levé mozkové hemisféře, jejíž funkční diferenciací je ontogeneticky pozdější, než dozrávání pravé hemisféry. Nepřesně vnímají a nedovedou zvuky řeči přesně rozlišovat, např. zvuk podobně znějících hlásek. Zpravidla je i nepřesně vyslovují, protože jim chybí potřebná sebekontrola.

Schopnost sluchové analýzy a syntézy se rozvíjí až ve škole.

Vnímání řeči je u většiny lidí lokalizováno v levé mozkové hemisféře, ale vnímání jednotlivých hlásek, tj. těch, které nejsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá hemisféra. Pro úspěšnost ve škole je tedy potřebná součinnost obou hemisfér. Když se dítě začíná učit číst, vnímá tištěná písmena a slova jako obrázky, bez jiného významu. To je závislé na funkci pravé hemisféry. Jakmile začne chápat smysl čteného textu, začne písmena i slova chápat levou hemisférou. Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání.

## **Školní úspěšnost**

Vágnerová dále používá i pojem školní úspěšnost, jako pojem spojený se zráním i učením: „Školní úspěšnost je spojena s rozvojem poznávacích procesů, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením. Pro školní práci je potřebné, aby dítě uvažovalo logicky, na úrovni konkrétních logických operací. Přijatelná adaptace na školu vyžaduje určitý stupeň rozvoje autoregulačních procesů. Dítě by mělo být schopné respektovat obecně významnější motiv, tj. povinnost.“ (Vágnerová, 1997, s.155)

Vnímání nelze oddělit od celkového rozvoje poznávacích procesů. Dítě vnímá podle toho na jakém stupni kognitivního vývoje se nachází a na jakém stupni je schopné uvažovat.

Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich stimulaci, takže bez významu zde není ani učení. Jako důkaz mohou být uvedeny případy zanedbaných dětí, které nejsou dostatečně rozvinuté, i když by adekvátní předpoklady k rozvoji měly. Jejich inteligence je opožděná v důsledku nedostatečné zkušenosti.

Zvládnutí role školáka vyžaduje přechod z předškolní úrovně prelogického myšlení, ovládaného různými aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií do stadia konkrétních logických operací. Dítě není schopno chápat veškeré učivo, když nedosáhne potřebné úrovně poznávacích procesů. Pro nezralé dítě je významný jeho vlastní pohled na skutečnost, jiný aspekt pro ně nehraje důležitou roli. Stejně bude interpretovat i obsah výuky.

Takové děti nejsou schopny diferencovat významné znaky ani významné vztahy objektů, neumí je třídit ani řadit podle několika znaků najednou. Ulpívají na jedné, většinou nápadné a pro ně důležité vlastnosti, která ovlivňuje a zkresluje jejich hodnocení skutečnosti. Nechápu, že jejich pohled na realitu není jediný možný, že z jiné pozice se může jevit jako odlišný a mohou jej označovat i jiné pojmy.

Školní úspěšnost závisí i na motivačně regulačních procesech. Jejich úroveň ovlivňuje stupeň využití a uplatnění schopností, které dítě má.

„Zrání a celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje pod tlakem vnějších faktorů od emocionální regulace (která je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení) k regulaci na vyšší úrovni, která je spojena s vědomím větší důležitosti něčeho jiného, obecněji platného, s vědomím povinnosti“. (Vágnerová, 1997, s. 154)

### **Školní připravenost**

Pojem školní připravenost definuje Vágnerová takto:

„Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné mnohé kompetence, které jsou vázané na učení a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí.“

(Vágnerová, 1997, s. 155)

Děti si z rodiny přinášejí určité kompetence, které představují lepší, či horší předpoklad pro školní adaptaci, pro zvládnutí role školáka. Nedostatek nebo odlišnost základních kulturních zkušeností vede k selhání označovanému jako sociokulturní handicap. Dítě požadavkům školy nestačí, protože bylo jinak vychováno. Nezískalo potřebné kompetence a svoje ve škole neuplatní.

Postoj ke škole a významu vzdělání interpretují dítěti rodiče. Pouze slovní vyjádření postoje je však málo úspěšné, je třeba ve stejném duchu i žít. Pokud kladný postoj ke škole dítě z rodiny nemá, může dojít k tomu, že se stává pro dítě zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. Dítěti pak chybí základní motivace k činnosti, která pro ně nemá osobní hodnotu. Nikdo je za úspěchy nechválí, vynaložená snaha nemá odezvu a dítě se nakonec přestane učit.

Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat jednání, které je vzhledem k nim žádoucí.

Pro adaptaci dítěte na roli školáka je významná schopnost verbální komunikace. Když dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se orientuje v situaci a méně adekvátně se chová. Může se i hůře cítit, mít strach.

Špatně mluvící dítě se pak komunikaci vyhýbá a to může vést až k jeho sociální izolaci.

Důležité jsou i významové difference a rozdíl stabilních komunikačních vzorců, daných příslušností k nějaké sociální skupině. Rozdílné mohou být i komunikační zvyklosti etnických skupin, které bývají ještě posílené odlišností jazyka. Takové dítě může chápat sdělení učitele i spolužáků úplně jinak a proto odlišně reagovat. Může to vést k pocitu dezorientace, dítě neví, co se od něho vlastně očekává.

S otázkou školní připravenosti souvisí i orientace v hodnotovém systému a normách chování. Normy chování v rodině nejsou vždy totožné s normami společnosti, což může být pro dítě zatěžující. Dítě neví, jak se má vlastně chovat.

V jiném případě mohou být normy dané rodinou v pořádku, ale dítě je nemá dostatečně zafixované a nechová se podle nich.

Na počátku školní docházky by dítě mělo znát a uznávat základní morální normy jako principy lidského jednání.

Stadium, kdy dítě ví, jaké jednání je správné nebo nesprávné bez ohledu na aktuální vliv autority nazývá J. Piaget autonomní morálkou. L. Kohlberg, vycházející z Piagetovy teorie nazval toto stadium morálního vývoje konvenční úrovní, stadiem „hodného dítěte“ v němž je kladen důraz na splnění sociálního očekávání. Platí zde vazba na hodnocení autorit, zejména těch, které jsou pro dítě citově významné.

Problémy v této oblasti mohou mít děti chronicky nemocné nebo děti s LMD.

Po seznámení literaturou různých autorů mohu konstatovat, že pojmy školní zralost a připravenost nemají pevně dané mantinely a jejich výklad se může odlišovat.

Připadá mi, že dítě jako celek se rozdělí na dvě části (jedna souvisí se zráním a druhá se sociální oblastí), aby se posléze konstatovalo, že správně je dítě připravené pro školu tehdy, když obě části jsou na přiměřené úrovni vývoje, ve vzájemné rovnováze.

Doposud nejfrekventovanější pojem označující dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy je název školní zralost.

Tento nejznámější a nejvíce používaný pojem se stal odborným termínem a jeho definici lze nalézt i v poslední verzi Pedagogického slovníku.

Jako shrnutí za pokusem o vymezení pojmů zralost, způsobilost a připravenost bych uvedla citát opět vycházející z Komenského. Zdůrazňuje zrání jako proces kontinuálně probíhající v čase a zahrnující minulost, současnost i budoucnost.

Podmínky pro to, aby dítě správně započalo svou školní dráhu jsou:

1. V celém minulém vývoji si dítě osvojilo ty znalosti a návyky, které se od něho na prahu školní docházky očekávají.

2. V současnosti má dítě dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně vyvinuté intelektové schopnosti.
3. Je dostatečně motivováno k budoucímu soustavnému učení ve škole.

### 2.1.2 Vývojový stav dítěte v době jeho vstupu do školy

K určení školní zralosti je zapotřebí dosažení určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. Upozorňují, že předčasné zařazení dítěte do základní školy může u něho způsobit ztrátu sebedůvěry, neurotizaci či regresi.

Školní zralost zahrnuje tři složky: fyzickou zralost, psychickou zralost, sociální a emocionální zralost. Fyzický a psychický vývoj není zcela paralelní. Je nesporné, že fyzická kondice dítěte hraje jistou roli při zahájení školní docházky (např. dítě lépe snáší únavu, tělesnou zátěž, která je na něho kladena školním vyučováním a zároveň vykazuje lepší odolnost proti únavě a i infekcím), ale ne dominantní.

#### **Fyzická zralost**

Úroveň fyzické zralosti posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách. U fyzické (tělesné) zralosti se posuzuje tělesná výška (za optimální se považuje cca 120 cm), hmotnost (cca 20 kg) a stav dentice (nástup výměny mléčného chrupu). Tyto tělesné parametry podle pediatrů, psychologů i pedagogů však nejsou dominantní při posuzování školní zralosti, pokud se nejedná o dítě s vyloženě slabou tělesnou konstitucí (nedonošené, oslabené atd.). Dokončuje se osifikace zápěstních kůstek, což umožňuje vývoj jemné motoriky. Pozornost pediatrů bývá zaměřena i na kvalitativní změny tělesné stavby. Jedním z hlavních ukazatelů bývá celkové protažení postavy, kdy se mění tělesné proporce a prodlužují se končetiny. Zjišťuje se např. tzv. filipínská míra. Pokud dítě v pěti letech ohne pravou paži přes temeno vzpřímené hlavy a snaží se dotknout levého ušního boltce, nedokáže to. V šesti letech zpravidla je jeho snažení pozitivní, jelikož proběhla proměna proporcí jeho postavy. Růstový věk zjišťuje i tzv. „Kapalínův index“ (podíl výšky a hmotnosti dítěte).

#### **Psychická zralost**

Psychická zralost obsahuje celou řadu aspektů a je samozřejmě podmíněna i zráním organismu, kdy kolem 5. roku vrcholí diferenciací vrstev mozkové kůry a teprve po 7. roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. V tom okamžiku je dán strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti. Výzkumy funkční anatomie mozku



neprokázaly souvislost mezi váhou mozku a rozumovými schopnostmi. Není tedy podstatné, kolik šedé hmoty má mozek dítěte, ale jak a kdy ji dokáže využít.

Psychická zralost je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Jedná se přechod od globálního k diferenciovanému vnímání, rozvoj analyticko-syntetické činnosti, zvyšování kapacity paměti díky fázi záměrného zapamatování, v oblasti myšlení odpoutání od egocentrismu a prezentismu s posunem od názorného myšlení k logickému a s realističtějším pohledem na svět.

Dalším projevem je bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vážných poruch výslovnosti a vyspělá grafomotorika (držení tužky, kresba s detaily, nápodoba geometrických tvarů písmen, zobrazení figurální kresby atd.). Do této oblasti bývá zahrnuta i pracovní zralost, kdy sice ještě u dítěte přetrvává zájem o hru, ale začíná se zajímat o činnosti připomínající školní úkoly. K dalším charakteristikám pracovní zralosti patří samostatnost, aktivnost a dovednost záměrně udržet pozornost na delší časový úsek a účastnit se řízené činnosti.

### **Citová zralost a sociální připravenost, odolnost vůči zátěži**

Úspěch ve škole předpokládá emocionální stability, značnou odolnost k frustracím a dovednost přijímat i případné dílčí neúspěchy. Přílišná citlivost, senzitivnost a hypersenzitivnost snadno vyvede dítě z míry. Strach, obavy, napětí a tréma svazují jeho výkonnost.

K citové zralosti patří i zralost sociální. Pro školu způsobilé dítě se již dovede odloučit i na více hodin od své matky a podřídí se autoritě pro ně dosud cizí učitelky, jíž by měla patřit jeho důvěra a ochota ke spolupráci.

Úkolová zralost či zralost pro práci úzce souvisí s citovou a sociální zralostí. Právě na „zralost pro práci“ kladla hlavní důraz Ch. Bühlerová ve svém pojetí Schulreife =Werkreife (Langmeiera a Krejčířová, 1998).

Podmínkou náležité adaptace na školu je i dovednost dítěte začlenit se do skupiny vrstevníků, jímž je třeba se adekvátně přizpůsobit a brát na ně ohledy. S nimi se dítě dostává do situací soutěže, učí se tu vzájemné pomoci a spolupráci.

Někteří autoři uvádějí tato hlediska posuzování školní zralosti a připravenosti:

- biologické hledisko
- kognitivní hledisko
- emoční hledisko
- morální hledisko

- motivační hledisko
- sociální hledisko

Všechna tato hlediska jsou obsažena v předcházející kapitole.

### 2.1.3 Metody zjišťování školní zralosti a připravenosti

Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, je tato oblast důkladně sledována a v případě pochybností je rodičům doporučeno v pedagogicko-psychologické poradně nebo speciálně pedagogickém centru.

Zjišťování se provádí metodami klinickými (anamnéza, pozorování, rozhovor...) a testovými. Pro diagnostickou činnost platí, že je třeba zvolit adekvátní metody, užívat několika metod a jejich kombinace, popř. pracovat s jistou baterií metod. Tím se zvyšuje objektivita diagnostických závěrů.(Švingalová, 2004, s. 17)

Mezi diagnostické metody využívané ve speciálně pedagogické diagnostice náleží:

#### 2.1.3.1 Anamnéza

Jedná se o popis vývoje jedince od početí do současnosti.

Rozlišuje se obvykle anamnéza osobní a rodinná, popř. sociální.

Podle způsobu získávání informací se rozlišuje autoanamnéza (údaje jsou získávány přímo od zkoumané osoby) a heteroanamnéza (údaje jsou získávány zprostředkovaně, prostřednictvím jiných osob, studiem dokumentace). Oba tyto druhy anamnézy mohou být zkreslené např. nepřesností vzpomínky, emočním vztahem k události, ochotou vzpomínku sdělit. Je proto vhodná kombinace autoanamnestických a heteroanamnestických údajů.

V anamnéze rozlišujeme tzv. tvrdá data (objektivní) a měkká data (subjektivní).

K získávání anamnestických údajů se využívá dalších psychodiagnostických metod. Jedná se o anamnestický rozhovor, anamnestický dotazník a studium spisové dokumentace.

#### 2.1.3.2 Studium spisové dokumentace

Tato metoda je nedílnou součástí jiných metod, především anamnézy.

Takto získané údaje mívají obvykle vysokou míru objektivity.

### **2.1.3.3 Explorativní metody**

Tyto metody spočívají v ústním, nebo písemném dotazování.

#### **2.1.3.3.1 Rozhovor**

„Rozhovor je prostředkem vytvoření vztahu, spolupráce, která vede k potřebné změně.

Prochází třemi základními fázemi:

- úvodní fázi: slouží k navázání kontaktu, odstranění obav, k položení prvních základů pro důvěru, k vzájemnému naladění komunikujících osob. Je tu prostor pro získání základních údajů.
  - hlavní fázi (jadernou): obsahem jádra je vlastní cíl rozhovoru (např. získání anamnestických údajů nebo, v případě poradenského rozhovoru, klientovo očekávání a zakázka, resp. sdělení toho, co potřebuje).
  - závěrečnou fázi: v níž by měla nastat rekapitulace, rozloučení a měly by být učiněny kroky vedoucí k vyladění pro další spolupráci, pokud je potřebná“.
- (Švingalová, 2004, s. 22)

Objasňování, parafrázování, reflektování a shrnování jsou prostředky k povzbuzování komunikace.

Otázky v rozhovoru dělíme na otevřené a uzavřené.

Verbální komunikaci doprovází neverbální, která je stejně důležitá.

#### **2.1.3.3.2 Dotazník**

Existuje standardizovaný a nestandardizovaný.

U nestandardizované formy je třeba dbát na přesnost a formu vyjadřování v otázkách vzhledem k cílové skupině respondentů a stanovenému cíli dotazníku.

#### **2.1.3.4 Pozorování**

Předmětem pozorování mohou být :

- neverbální projevy (aktivita, motorické projevy, gestikulace, mimika, celkový vzhled, apod.)
- verbální projevy (obsahové a formální charakteristiky řeči)
- dále se mohou rozlišit sociální a citové projevy.

### **2.1.3.5 Kresba**

Kresba patří k nejpřirozenějším způsobům vyjadřování dítěte.

Důležitou vypovídající hodnotu má kresba:

- postavy
- rodiny
- začarované rodiny.

Diferenciální diagnostika a projektivní hodnota kresby spadá do oblasti psychologie.

Při speciálně pedagogické diagnostice pracujeme pouze s vývojovým hodnocením kresby.

### **2.1.3.6 Analýza projevů**

„Jedná se o metodu, která vychází z poznatku, že každý projev člověka je poznamenán v určité míře osobnostními charakteristikami a zvláštnostmi autora (tvůrce) a že lze prostřednictvím těchto projevů zkoumat jeho psychiku, vnímání světa a vztah ke světu“.  
(Švingalová, 2004, s. 31)

Patří sem umělecká díla i běžné výtvary lidské činnosti. Pro problematickou validitu je nezbytná jejich kombinace s dalšími metodami.

### **2.1.3.7 Metody na měření sociálních vztahů**

Kromě např. rozhovoru, kresby rodiny, kresby začarované rodiny patří do této oblasti i sociometrie.

#### **2.1.3.7.1 Sociometrie**

Je to metoda na zjišťování neformálních sociálních vztahů v malých skupinách.

Měří kladné a záporné sociální vztahy uvnitř skupiny.

Sociometrická data jsou nejčastěji získávána :

- sociometrickým testem
- dotazníkem
- pomocí hodnotících škál
- rozhovorem (zejména u malých dětí)

Cíl výsledků sociometrie by měl mít vždy praktický, konkrétní dopad.

### **2.1.3.8 Hodnocení výkonů**

Do této oblasti řadíme hodnocení výkonů u předškolních dětí, školních dětí, a u středně a těžce mentálně postižených.

Zde je vždy třeba, aby metoda odpovídala věkové normě nebo mentální úrovni dítěte.

### **2.1.3.9 Testy školní zralosti a připravenosti**

Na zjišťování úrovně školní zralosti a připravenosti se používají i následující testy.

Některé z nich lze použít v rámci pedagogické diagnostiky i učitelkou v MŠ (např. test B. Sindelarové, test rizik poruch čtení a psaní pro ranné školáky), většinu ale mohou aplikovat pouze odborní pracovníci pedagogicko psychologických poraden a psychologové.

#### **2.1.3.9.1 Jiráskův test školní zralosti**

Standardizovaný test, modifikace Kernova testu.

Skládá se ze tří subtestů:

- kresba lidské postavy
- napodobení psacího písma
- obkreslení skupiny teček.

#### **2.1.3.9.2 Test verbálního myšlení**

Jedná se o orientační verbální test školní zralosti. Autor je také J. Jirásek.

Na rozdíl od předešlého, je tento test zaměřen více na myšlenkové operace, procesy, řeč a získané vědomosti. Postihuje víc školní připravenost než školní zralost a ve větší míře se zde promítá vliv prostředí a výchovy.

#### **2.1.3.9.3 Reverzní test**

zjišťuje úroveň zrakové diferenciací a reverzních tendencí, tedy schopností nezbytných pro nácvik čtení a psaní.

#### **2.1.3.9.4 Diagnostika deficitů v dílčích funkcích v předškolním věku podle B. Sindelarové**

Dílčí funkce jsou základní schopnosti, umožňující diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí jako je řeč a myšlení a jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní počítání i přiměřeného chování. (B. Sindelarová, 1996, s.7)

Diagnostická část je rozdělena do 11 souborů s úkoly.

Při analyzovaných deficitech je možné využít Soubor cvičení (programy nácviku) k posílení těchto oslabených funkcí.

#### **2.1.3.9.5 Test rizik poruch čtení a psaní pro rané školáky**

Test umožňuje včasnou depistáž dětí, u kterých se mohou během školní docházky vyskytnout poruchy čtení a psaní, optimální přístup učitele a následně i jejich vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Test se může zadávat ve dvou situacích:

- na konci docházky do mateřské školy. Pak může napomoci v rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda by bylo lepší školní docházku odložit. U dětí na hranici je vhodné počítat s určitými těžkostmi při nástupu do školy, ve čtení a psaní.
- těsně po nástupu do 1. třídy. Podle dosaženého výsledku a charakteru obtíží lze modifikovat přístup k dítěti.

Test obsahuje 56 položek ve 13 subtestech.

Další testy:

- test Krohův
- test Zullingerův
- test Schenka-Dazingerové
- test Bühlerové-Hetzerové
- HAWIVA-Hannover-Wechslerův inteligenční test pro předškolní věk
- KIFTK-K - kognitivní test schopností - MŠ forma
- HSST- Heidelberský neslovní test školní zralosti
- KTF-W- frankfurtský test pro pětileté

## 2.1 Současná legislativa

dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):

### **dle § 36:**

(1) Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku (dále jen "povinná školní docházka").

(3) Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.

(4) Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

(5) Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové, a to nejpozději do konce března kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

(7) Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu a žáky umístěné v tomto obvodu ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, a to do výše povoleného počtu žáků uvedené ve školském rejstříku.

### **dle § 37:**

(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením

příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

(3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.

(4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

## **2.3 Reformní pedagogika a alternativní školství**

Reformní pedagogika se rozvíjela od počátku 20. století a zvláště pak v jeho 20. a 30. letech. Je spojována s teoriemi významných pedagogických myslitelů, jako byli C. Freinet, J. Dewey, P. Petersen, M. Montessoriová, H. Parkhurstová, R. Steiner a jejich následovníci.

„Z reformně pedagogických škol jsou dnes ve světě nejznámější waldorfské školy, montessoriovské a petersenovské (jenské)“. (Rýdl, 1994, s. 24)

Školy pracující podle některého z modelů reformní pedagogiky jsou označovány jako školy alternativní. Modely reformní pedagogiky jsou alternativní, neboť se odlišují od hlavního proudu škol běžných, standardních.

Pojem „alternativní škola“ pochází z latinského slova alter = jiný, opačný, změněný. V současné době není chápán jednotně a vedou se diskuse o tom, které školy k nim zařadit a které nikoli. Někdy se tento pojem vysvětluje jako soukromá škola nebo také volná škola, jindy však tento termín označuje jakoukoliv změnu, inovaci jak ve státní tak ve škole soukromé.

„Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách, v jiných parametrech edukačního prostředí, v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“ (J. Průcha, 2004, s. 20)

Přestože alternativní školy mají jen menšinové zastoupení ve státním školském systému, velice svou existencí ovlivňují průběh a výsledek reformy státního školství. Tyto školy vytvářejí podmínky pro inovaci v organizaci vzdělávacího procesu i v obsahu vzdělání.



### 2.3.1 Pohled na osobnost dítěte a otázku připravenosti ke vstupu do školy v alternativních koncepcích

#### **Montessoriovsá pedagogika**

Zakladatelkou je Marie Montessoriová

V montessoriovské pedagogice je hlavním hlediskem láska a svobodný rozvoj dítěte, které je v centru pozornosti výchovy.

Stěžejní je myšlenka, že se děti dokáží rozvíjet samy od sebe, jsou-li jim vytvořeny příslušné podmínky.

Marie Montessori viděla v dítěti individuum, které se chce samo od sebe něčemu naučit (dítě je tvůrcem sebe sama) a ze strany vychovávajícího je třeba mu v tom pomoci. Pomoc má být přiměřená, aby dítě nepřestalo být aktivní (pomoz mi, abych to dokázal) a při manipulaci s věcmi se dobralo poznání (ruka je nástroj ducha).

Dětství je chápáno jako jistý vývojový stupeň, kterému je třeba věnovat velkou pozornost, je to tvůrčí období při stavbě „sebe sama“.

Ve vývoji dítěte lze pozorovat určitá období, která M. Montessoriová nazývá senzitivní vývojové fáze. Jsou to určité časové úseky ve vývoji člověka, kdy je schopen získat nějakou dovednost relativně snadno. Tedy něco jako zralost nebo připravenost pro určitou činnost.

M. Montessori dělí dětství do 3 fází:

0 - 6 let, podrobnější rozdělení : 0 - 3 roky a 4 - 6 let

7 - 12 let

12 -18 let

Podrobněji k první fázi 0 - 6 let

Do 3 let působí v dítěti absorbující duch, kdy do sebe dítě vstřebává všechny dojmy okolního světa. Dítě je v této době senzitivní na pohyb, řád, řeč a matematiku (učí se držet rovnováhu, běhat, manipulovat s předměty, porovnávat je a chápat vztahy mezi nimi, absorbuje řeč ze svého okolí a nevědomě vstřebává matematické struktury s kterými přijde do styku.

V období mezi 4 - 6 rokem vzniká jáství a dítě je schopno analyticky zkoumat svět. Stává se senzitivním pro rozvoj jemné motoriky a schopnost sociální integrace. Tyto schopnosti jsou podněcovány manipulací se smyslovým materiálem, cvičením praktického života, připraveným prostředím. V tomto období může dítě začínat s podporou smyslového materiálu číst a psát.

7 - 12 let

V této fázi dítě začíná hledat příčiny jevů a snaží se dobrat k abstrakci. Je senzitivní pro utváření sociálních vztahů a mravního vědomí.

12 - 18

Fáze je označovaná jako sociální znovuzrození nebo také fáze přestavby.

Dítě má potřebu samostatnosti, ale zároveň bezpečí a ochrany.

Je senzitivní pro přijetí role ve společnosti dospělých patrná je i senzitivita pro spravedlnost a lidskou důstojnost.

### **Daltonský plán**

Jeho autorkou je Helena Parkhurstová.

Daltonský plán uznává člověka jako svobodnou bytost (princip svobody), která je zodpovědná za svá vlastní rozhodnutí (zodpovědnost jako součást svobody).

Výuka podle Daltonského plánu vede od samostatnosti (princip samostatnosti), ke schopnosti kooperace (princip spolupráce) a dochází při ní k sociálnímu učení.

Sama autorka jej doručovala zavádět až u dětí osmi až devítiletých, které již zvládly čtení a psaní.

### **Jenský plán**

Zakladatelem je Peter Petersen.

Chápe člověka v jeho celistvosti - jednotě duše, těla i ducha a usiluje o rozvoj jeho osobnosti.

Základem jenského plánu je školní pospolitost, každá individualita se však rozvíjí podle vlastního zákona, usiluje se o jednotu výchovných cílů individuálních i sociálních.

Žáci jsou rozděleni do věkově různorodých skupin. Třída je chápána jako přirozená skupina, která může mít různou podobu, mohou z ní být vytvořeny další skupiny, např. podle věku žáků, pracovní skupiny, úrovňové skupiny.

P. Petersen navrhuje toto dělení:

- pětiletí
- 6 - 9 let
- 9 - 12 let
- 15 - 16 let

## **Freinetova škola**

Zakladatelem je Célestin Freinet.

Jde o pojetí optimálního rozvoje dítěte, kdy základním principem pedagogiky je aktivnost.

Práce jako projev aktivity je prostředkem rozvoje dítěte.

Dítě má možnost si práci zvolit, neboť má právo na svobodný rozvoj i svobodné vyjádření.

Při formulaci obecného cíle výchovy zasazuje individuální aspekt výchovy do aspektu sociálního.

„Z dnešního pohledu se může jevit jako velmi obtížné rozpoznat, co je v jeho koncepci originální od toho, co je jakýmsi „společným odkazem“ reformní pedagogiky jako celku.“

(Janík, s.42)

K této otázce mám jen velmi málo poznatků. V literatuře, kterou mám k dispozici se konkrétně toto hledisko neobjevuje.

U pedagogiky M. Montessori a P. Petersena je navrhováno spojování dětí do skupin po třech letech, tedy 3 - 6, 6 - 9, 9 - 12...Je tím momentem přechodu ze skupiny do skupiny pouze věk, nebo i jiná hlediska, jaký je pohled na dítě, které předškolní výchovu absolvovalo v zařízení jinak orientovaném, nebo nenavštěvovalo školku vůbec? To jsou otázky na které se pokusím najít odpověď přímým oslovením alternativních institucí pracujících v naší republice a své poznatky zařadím do praktické části.

## **Waldorfská pedagogika**

Waldorfské pedagogice se bude podrobněji věnováno v kapitole 2.4.

### **2.3.2 Alternativní školy zastoupené v České republice:**

Přehled alternativ dostupných v naší republice:

- **Waldorfská** (MŠ, 1. i 2. stupeň ZŠ, SŠ)

- **Montessori** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ)

- **Daltonská** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

(Tyto tzv. reformní školy ve světě vznikaly v 1. pol. 20. stol.)

- **Začít spolu** (MŠ, 1. st. ZŠ)

- **Zdravá škola** (MŠ, 1. i 2. st. ZŠ, SŠ)

#### - **Integrovaná tematická výuka** (MŠ, 1. st. ZŠ)

(Vznikají v posledních desetiletích a často staví na zkušenostech reformních škol a na nových vědeckých poznatcích z psychologie, pedagogiky apod.)

#### - **Domácí vzdělávání** (1. st. ZŠ)

existují také alternativní školy, které se kombinují prvky různých pedagogických směrů a školy inovující (inovativní), které se s pomocí různých alternativních prvků dle vlastního výběru snaží o vnitřní proměnu. Inovující školy se liší mírou, trvalostí i kvalitou inovací a je problematické je nějak zmapovat. Mnohé z těchto škol se časem zapojily do programu Zdravá škola, jiné se účastní drobnějších projektů - např.: Dokážu to, Kritické myšlení, Tvořivá škola atp. (Jana Hrázská)

## **2.4 Waldorfská pedagogika**

Waldorfské školy vytvořily v průběhu 20. století svébytný pedagogický proud, který se uplatňuje v mnoha vzdělávacích zařízeních nejrůznějších geografických, společenských a kulturních prostředí. Tento proud bývá zařazován mezi reformní, či alternativní pedagogická hnutí současnosti

Waldorfská pedagogika chápe vzdělávání dítěte v roli žáka jako podporu tělesného, duševního a duchovního vývoje člověka, který je ve svém jádru jedinečnou individuální bytostí. Výchova a výuka by měla tuto jedinečnost a celost každé lidské bytosti už v dětském věku respektovat a snažit se rozvíjet veškeré její síly, schopnosti a dovednosti, aby tím byly položeny základy pro její plný a svobodný projev ve věku dospělosti.

Své ideové předpoklady waldorfská pedagogika spatřuje ve všestranném poznání dospívajícího člověka v jeho tělesném, duševním a duchovním rozměru. „Celá Steinerova didaktika klade totiž stále znovu stejnou otázku: Jak může učitel vnímavým pohledem vyčíst z vývojové situace dítěte, s čím, s jakými obsahy by je měl seznámit.“ (Dostal, 2003, s. 16.)

Učitel vlastně každodenně svou tvořivou činností uvádí do souladu nároky vzdělávacího programu s možnostmi vyučovaných dětí.

Pojetí výuky se tedy také soustřeďuje na úzkou souvislost tělesného a vnitřního duševního a duchovního vývoje, které podmiňují kvalitativní proměny dítěte ve vztahu ke světu a v jeho schopnosti učit se v určitých vývojových fázích. Vývoj duševních procesů myšlení, citění i

vůle, vývoj sociálních i sebeutvářejících se aktivit žáků i vývoj sebepřesahujících (duchovně-existenciálních aspektů) osobnosti, které waldorfská pedagogika sleduje ve všech vývojových fázích dítěte, odpovídají současným poznatkům psychologie.

Díváme-li se na dítě z tohoto hlediska, pak vystupují zvláště silně dva mezníky: jednak proměna, která se odehrává ke konci prvního sedmiletí, a dále potom údobí mezi dvanáctým a čtrnáctým rokem. Pro waldorfskou pedagogiku z toho tak vyplývá rozlišování dětského vývoje na tři základní vzdělávací období, které lze charakterizovat prostřednictvím rozdílných specifických pedagogických cílů a úkolů, obsahů a metod a jež vždy trvají přibližně sedm let. Následuje stručný popis údobí, které leží mezi šestým až sedmým a čtrnáctým až patnáctým rokem, které zahrnuje dobu základního vzdělávání.

### 2.4.1 Věkové etapy související se školní zralostí

#### 3. až 6. rok

Obecným cílem výchovně vzdělávacího procesu je harmonický rozvoj dítěte s důrazem na oblast citovou a morální. .

Dítě v tomto věku potřebuje své síly k rozvoji a upevnění stavby orgánů a své tělesnosti, nerozvíjíme v tomto věku pouze intelekt, ale snažíme se poskytovat dítěti vhodné vzory pro napodobování. Je třeba poskytnout dětem co nejširší nabídku toho, co rozvíjí vůli, citění a myšlení a co tyto tři oblasti dává do souladu. Veškerá činnost je vedena s vědomím, že dítě musí mít možnost spoluprožívat a spoluvytvářet život v mateřské škole a jejím blízkém okolí, proto učitelka provádí všechny činnosti s dětmi (maluje, peče chléb apod.). V oblasti rozvoje vůle je kladen důraz na poskytování vhodných vzorů k napodobování, vytvoření spořádaného okolí s pevným životním rytmem jako základ pro vnitřní jistotu a vlastní smysl pro pořádek, pěstování motorických a tělesných schopností. V oblasti rozvoje citění jde o umožnění rozvoje tvůrčí fantazie prostřednictvím volné hry, pěstování sociálních, kulturních, uměleckých i vyjadřovacích schopností při malování, vnímání barev, jejich vnitřní podstaty, pomocí uměleckého prožitku z pohádek, přírody, říkadel a písní je dítě vedeno k prožití sebe sama v souvislostech kulturně historických i přírodních. V oblasti myšlení je cílem zprostředkovávat a charakterizovat dětem určité jevy tak, aby samo dítě docházelo k vytvoření vlastních i obecných pojmů na základě vlastní zkušenosti, tvořit nevědomě působící zkušenosti a návyky. Kláse důraz na rozvoj řeči a komunikace.

## **6. až 9. rok**

Ke konci prvního sedmiletí dochází k první výrazné proměně fyzické postavy a výměně zubů, což antropologie waldorfské pedagogiky chápe jako znamení ukončení činnosti formujících procesů v tělesném organismu dítěte. Tyto procesy, činné předtím ve formování a růstu orgánů a tkání, se nyní obracejí do nitra a začínají silněji působit v paměti, fantazii a představivosti, a souvisí se školní zralostí dítěte. Dítě se v tomto období druhého sedmiletí své životní cesty seznamuje se souvislostmi a zákonitostmi věcí převážně prostřednictvím znalostí, vytvořenými barvitou představivostí a prosycenými intenzivními prožitky, nikoliv pouze skrze definici pojmů. Ve způsobu prožívání světa je dítě vedeno uměleckými postupy, tj. osvojování psaní, počítání i čtení má svou uměleckou podobu, která umožňuje dětem v raném školním věku prožít i krásu osvojovaných znalostí. (Steiner, 2003, s. 53 - 107)

V prvních letech školní docházky ještě dozrívá schopnost nápodoby, která spočívá v ne zcela zřetelně uvědomovaném rozdílu mezi sebou a světem. Dítě při napodobování ještě nemá potřebu zaujímat k věci samostatné stanovisko a řídí se vzorem ze světa dospělých. Umělecké přechody výuky od hry v předškolním věku ke školnímu učení velmi usnadňují přirozenou adaptaci žáků na podmínky školního učení.

Protože dítě v tomto období ještě nedokáže uchopovat souvislosti a zákonitosti ve světě zcela samostatně, vyhledává osobnosti, které mu pomáhají v osvojování schopností, které ho vedou k orientaci ve světě a k jeho chápání, a stávají se tak pro něj neformální autoritou. F. Carlgren upozornil na to, že „jsou-li děti vychovávány tak, aby byla směrodatnou jejich vlastní bytost, dosáhnou nejspíš úcty ke svému učiteli” (Carlgren, 1991, s. 114 - 116) Uvedený fakt má mimořádný význam pro sociální rozvoj dětí ke konci probíraného úseku rozvoje, kdy končí počáteční identifikace malého školáka s učitelem. (Vágnerová, 1997, s. 38)

### **2.4.2 Školní zralost z pohledu waldorfské pedagogiky**

#### **Změny ve fyzickém těle**

V pátém roce života se začíná postava dítěte výrazně měnit. Přichází období prvního vytahování, prvního růstu do délky. Největší podíl na tom mají nohy.

Další projevy: mizí tukový reliéf, údy se prodlužují, zeštíhlují, jsou znatelné svaly a kolenní klouby, nos je ještě malý, i když už poněkud výraznější, horní ret stále ještě přechází přes dolní.

V pohybech se projevuje vyhraněnost a cílevědomost, dítě je velmi hbité. Jiného rázu nabývá i chůze. Místo cupitání malého dítěte, nastupuje kráčení.

Tvoří se pas, břicho se zplošťuje, ramena se rozšiřují, zvýrazňují se klíční kosti, vyrůstá krk. Kolem sedmého roku se mění větší měrou i obličej. Tím se uskutečňuje postava školního dítěte a dítě vstupuje do druhé velké životní periody.

Hlava poměrně ještě více zaostává v růstu (kánon 1:6, oproti 1:4 u kojence), čelo méně dominuje, oči jsou ve tváři poměrně menší. Dostaly vyčkávavý, kritický, vědomý výraz.

Horní ret již nepřevažuje nad dolním. Ústa se jeví tenčí, uzavřenější, přísnější.

Celkový výraz má štíhlost, lehkou pohyblivost, eleganci; znaky, které malé dítě ještě nemělo.

Malé dítě bylo ještě jako zcela bezmocná bytost v péči rodiny.

Školní dítě se od toho nyní i fyzicky odděluje. Jeho obzor se rozšiřuje, v pohybu, postavě i ve výrazu se objevuje samostatnost. Důležitým znakem je také počátek výměny zubů.

### **Duševní vývoj**

Dítě v této etapě je cele orgánem vnímání, nebo-li smyslovým orgánem. Všechna jeho psychická aktivita je zaměřena na poznávání okolního světa. Jak je napodobování intenzivní, závisí na odlišnostech charakteru, typu a temperamentu dítěte.

Myšlení se vyvíjí v řeči. V období školní zralosti se již neomezuje jenom na žádostivé uchopování a asociace vjemů. Získává možnost rozvíjet svůj obrazový charakter – dítě přechází od vjemu k myšlenkovému obrazu.

V oblasti citění prožívá dítě v pátém roce života prožívá ve hře radost ze vznikání a z činnosti, je to hra pro hru. Kolem šestého roku do hry vstupuje stanovení cíle. Dítě si už nehraje v proudu tvůrčí fantazie, ale stanoví si samo cíl, kterého chce dosáhnout. To můžeme označit jako začátek pravého volního života. Dítě se vědomě staví svým vědomím do světa. Před dítětem se začíná vyjevovat vlastní neschopnost uskutečnit ve světě to, co před sebou vidí ve své fantazii a přichází k dospělému pro pomoc.

„Následkem vzájemného působení mezi tím, že něco nemůže, a očekáváním, že dospělý to dokáže, vzrůstá v dětské duši síla úcty. Úcta se probouzí, když dítě prožívá, že stojí na jiném stupni než dospělý a že je vyzbrojeno jinými schopnostmi než dospělý.“

(Lievegoed, 1992, s. 63)

## **3 Praktická část**

### **3.1 Cíl praktické části**

Cílem praktické části je najít společná i rozdílná hlediska v pojetí připravenosti k zahájení školní docházky ve standardním a waldorfském školství.

### **3.2 Popis výběrového vzorku**

Pro praktickou část bakalářské práce jsem zvolila rozhovor s učiteli základních a waldorfských základních škol, kteří se zabývají zápisem dětí do školy.

Tyto učitele jsem volila proto, neboť se domnívám, že mají s tématem připravenosti dětí k zahájení školní docházky nejvíce zkušeností. Ředitelé škol jsou statutárními zástupci škol, ale v praktické oblasti školní připravenosti mají, podle mého názoru, učitelé, kteří se zápisů účastní větší praktické zkušenosti.

Jako doplnění a se snahou o objektivní náhled jsem se zúčastnila i zápisů do 1. tříd na dvou základních a dvou waldorfských základních školách.

Bylo to v základních školách v Turnově a v Rovensku pod Troskami a na waldorfských základních školách v Praze Jinonicích a v Semilech.

Učitelé, které jsem oslovila, byli velmi vstřícní a ochotní k rozhovoru.

Ani se souhlasem k účasti a pozorováním u zápisu do 1. tříd jsem neměla v žádné škole sebemenší problém.

### **3.3 Průběh průzkumu**

Průzkum probíhal od prosince do února.

Navštěvovala jsem učitele po předchozí telefonické, či ústní domluvě a v rozhovoru jsem jim kladla otázky.

Návštěvy probíhaly ve škole po vyučování.

Pozorovala jsem průběh zápisu do 1. tříd na dvou základních a dvou waldorfských základních školách.

### **3.4 Použité metody**

V praktické části bakalářské práce jsou použity tyto metody:

1. přímé krátkodobé pozorování

Přímé krátkodobé pozorování probíhalo při zápisu dětí do 1. tříd.



Cílem bylo pozorovat, co vše je sledováno u dětí přicházejících k zápisu.

## 2. standardizovaný rozhovor

Metodu rozhovoru jsem preferovala před dotazníkem. Nebyla bych totiž schopná zajistit potřebný počet respondentů z řad učitelů waldorfských základních škol, kteří se zabývají zápisem do 1. tříd.

Rozhovorem s učiteli jsem se snažila zjistit, jaký mají názor na pojem školní zralost a připravenost a dále co je pro ně u dítěte podstatné k posouzení připravenosti, či nepřipravenosti dítěte pro zahájení školní docházky.

Otázky řízeného rozhovoru k bakalářské práci (viz **příloha č.1**)

1. Myslíte, že školní zralost je třeba posuzovat?
2. Proč?
3. Setkali jste se ve Vaší praxi s dítětem nezralým pro školu?
4. Jakých oblastí si všímáte při zápisu?
5. Pracujete s rozbořem kresby?
6. Jaké detaily sledujete?

Tyto otázky nebyly jediným tématem rozhovorů, ale všechny rozhovory je obsahovaly.

### 3.4.1 Předvýzkum

Pro ověření správnosti zvolených otázek rozhovoru jsem kontaktovala tři učitele a položila jim připravené otázky.

Podle jejich odpovědí jsem usoudila, že je mohu použít, že jsou srozumitelné a lze na ně jednoznačně odpovědět.

### 3.5 Stanovení předpokladů

1. Lze předpokládat, že pojem školní zralost a připravenost je brán v úvahu ve standardním i alternativním školství (především ve waldorfské pedagogice).
2. Lze předpokládat, že waldorfská pedagogika se pojmem školní zralost a připravenost důkladně zabývá, klade na něj velký důraz a má propracované metody k jeho zjišťování.

## 3.6 Získaná data a jejich interpretace

### 3.6.1 Pozorování zápisu v standardní základní škole

Rodiče přichází s dítětem, jsou učitelkou vyzváni, aby se posadili (ruka nepodána).

#### **Rozhovor s dítětem**

Učitelka se ptá dítěte jak se jmenuje, jestli má sourozence a jaké mají jméno, kam chodí do školky, s čím si tam nejraději hraje, zdali také ve školce kreslí. Pak je vyzváno, aby nakreslilo obrázek.

**Rozhovor s rodiči:** jméno, adresa, zaměstnavatel, zaměstnání, telefonní číslo. Učitelka údaje vyplňuje do kolonek v záznamovém archu.

Rodiče vyplní žádost o přijetí k základnímu vzdělávání.

#### **Depistáž dítěte**

Rozhovor o kresbě (matka dítěti radila, co má kreslit)

Otázky učitelky:

„Kdo je to?“

Odpověď dítěte:

„Táta, maminka a já.“

„Jaká je to barva?“

Odpověď dítěte:

„Červená, modrá, žlutá, zelená.“

Úkol učitelky:

„Budu ukazovat pastelky a ty mi řekni, jaká barva to je a jako co je. Třeba - žlutá jako slunce.“

Odpověď dítěte (po chvíli přemýšlení):

„Zelená jako tráva, hnědá jako hlína.“

Učitelka zaznamenává nesprávnou výslovnost ostrých sykavek, r a ř do záznamového archu.

Je to jediný zapsaný údaj z průběhu zápisu.

Obrázky k pohádkám

Na tabuli visí obrázky k pohádkám (Hrnečku vař, O veliké řepě).

Učitelka s dítětem přejde k tabuli, rodiče zůstávají sedět u stolu.

Otázky učitelky:

„Poznáš, která pohádka je na prvním obrázku?“

Dítě váhá, učitelka mu radí že v pohádce je kouzelný hrneček, který umí něco uvařit.

Pak dítě odpovídá správně, že se pohádka jmenuje Hrnečku vař a druhá O řepě.

Poznávání písmen

Učitelka s dítětem přejdou ke stolu, na kterém jsou položena velká tiskací písmena, která se používají na nástěnky.

Otázky učitelky:

„Poznáš nějaké písmenko?“

Odpověď dítěte:

„A, M, S, E“. Přitom na písmenka ukazuje.

Otázky učitelky:

„Kolik jich je?“

Odpověď dítěte:

„Čtyři“.

Úkol učitelky:

„Spočítej mi tato písmenka“.

Dítě jmenuje číselnou řadu do 10.

Poznávání geometrických tvarů

Na lavici jsou geometrické tvary (obdélníky, čtverce, trojúhelníky)

Složené do podoby panáka.

Otázky učitelky:

„Co to je?“

Odpověď dítěte:

„Panáček“.

Úkol učitelky:

„Ukaž, kde má hlavu, tělo, nohy.“ Dítě s malým zaváháním správně plní úkol.

Otázky učitelky:

„Jakou má hlavu, kulatou nebo hranatou?“

Odpověď dítěte se zaváháním:

„Hranatou.“

Určování co je na obrázku

Učitelka s dítětem přejdou opět ke stolu, kde sedí rodiče. Na stole je hromádka obrázků, na kterých jsou kopretiny, pampelišky, kos, slepice, lyže, sněhulák, svetr, jahoda...

Otázky učitelky:

„Poznáš co je na obrázku?“

Odpověď dítěte je jednoslovná, správná, dítě si je jisté.

Vybrání dárečku dítětem

Učitelka dítě pochválí, že je šikovné a jde s ním k lavici, kde jsou dárky pro budoucí školáky od dětí z vyšších ročníků.

Rozloučení

Dítě si vybere, učitelka mu podá ruku, aby se rozloučila. Dítě uchopí podávanou ruku, ale nepohlédne učitelce do očí, protože je zcela zaujato tím, co dostalo.

Nakreslený obrázek si může vzít s sebou.

Šetření školní zralosti pedagogicko- psychologickou poradnou proběhlo v mateřské škole, včetně konzultací s rodiči, ještě před zápisem.

Ředitel školy byl s výsledky šetření seznámen, takže učitelé u zápisu věděli, které dítě má navržen odklad.

Pozorování na druhé základní škole bylo v podstatě totožné.

### 3.6.2 Pozorování zápisu ve waldorfské základní škole

Rodiče s dítětem absolvují pohovor s lékařkou, bez dítěte pak s učitelkou.

Dítěti se věnují dva pedagogové – jeden komunikuje s dítětem, druhý pozoruje a zapisuje pozorování do záznamového archu ( viz **příloha č.2**)

Pohovor rodičů a lékařky jsem neabsolvovala, později jsem konzultovala s lékařkou proč dané otázky klade a co to může vypovídat.

#### **Průběh práce s dítětem**

Obě učitelky dítě přivítají, podají mu ruku a představí se mu. Přitom sledují jak má dítě pevný stisk ruky, je-li schopno očního kontaktu, jak je jisté bez rodičů.

### Kresba

Dítěti je nabídnut papír, voskové bloky a je vyzváno, aby nakreslilo dům a někoho u něj, třeba sebe, tatínka, maminku, může i všechny.

Učitelka pozoruje zdali dítě váhá, je nejisté, nebo s chutí a jistě přistoupí k práci, v jaké ruce drží kreslicí náčiní.

Následuje rozhovor o obrázku, který se rozvíjí podle situace. Přitom je zapisována případná chybná výslovnost a znalost barev.

### Napodobování tvarů

Na stolku leží dvě šňůrky navlečených skleněných korálků.

Jednu si vezme učitelka, druhou dá dítěti a vybídne jej, aby se dobře dívalo, co bude dělat.

Otázky učitelky:

„Udělal jsem takový modrý rybníček, uměl bys jej také“?

Dítě se snaží učitelku napodobit. Je pochváleno a potom je vyzváno, aby podle učitelky udělalo měsíček, pak číslici 5 a nakonec 8.

### S míčem

Dítě si podává malý míček kolem těla s předáváním z ruky do ruky před a za tělem v obou směrech podle nápodoby učitelky.

### S velkým míčem

- házení a chytání mezi učitelkou a dítětem oběma rukama i házení jednou rukou
- přeskok míče položeného na zemi jednonož
- kutálení míče jednou rukou.

Přechod a přeběh švédské lavičky.

Poskočný krok podle učitelky.

### Navlékání korálků

Dítě dostane jehlu s nití, misku s korálky a je vyzváno, aby navlékalo.

Po navléknutí několika (asi 10) korálků, zkouší učitelka do kolika umí dítě počítat a jestli dokáže odhadnout méně, více, stejně.

### Dalekohled

Dítě je vyzváno, aby si dalo k oku dalekohled (papír stočený do trubičky), podívalo se na tabuli a řeklo, které zvířátko to má noru v kořenech stromu.

### Počítání za tělem

Učitelka si sedne za dítě, uchopí jeho ruce za tělem a stiskne prsty.

Otázky učitelky:

„Který prst držím?“

Odpověď dítěte:

„Palec.“

Otázky učitelky:

„Kolik prstů držím teď“?

Odpověď dítěte:

„Tři.“

### Vázání kličky

Učitelka podá dítěti vlněnou šňůru a požádá, aby jí uvázalo na prstě kličku, že pak bude prst ozdobený mašličkou.

### Smysl pro rytmus

Dítě stojí proti učitelce a má za úkol opakovat po ní rytmické celky tleskání a podupů.

### Zpěv

Dítě je požádáno, aby zazpívalo nějakou písničku.

Na závěr si dítě vybere z prstových maňásků, které pro budoucí prvňáčky připravili starší děti.

### **3.6.2.1 Dotazník pro rodiče žáka základní waldorfské školy**

obsahuje kromě jména a příjmení dítěte i rodičů, údaje o mateřském jazyce, občanství, dosaženém vzdělání rodičů a kontaktu s pedagogicko- psychologickou poradnou, logopedickou poradnou.

Další otázky:

- co vedlo rodiče k zapsání dítěte do waldorfské školy

- jak si rodiče představují spolupráci se školou (Rada rodičů, třídní schůzky, školní akce)
- jak rodiče charakterizují povahu dítěte
- společné aktivity dětí a rodičů
- oblíbené hry a hračky dítěte
- názor rodičů na vliv médií na dítě (televize, video, PC)
- vztahy se sourozenci
- tresty - co na dítě nejvíc platí
- zda bude dítě dojíždět
- zda bude navštěvovat školní družinu
- zda se bude stravovat ve školní jídelně
- zvláštní připomínky ke stravování
- poznámky, či jiná důležitá sdělení

### **3.6.2.2 Dotazník pro lékaře ve waldorfské škole**

obsahuje kromě jména dítěte, kolikáté je v pořadí v rodině, charakteristiku v prvních letech života:

- den v týdnu narození dítěte
  - porod spontánní, vyvolávaný, normální cestou, s komplikacemi
  - doba kojení
  - první zuby
  - počátky řeči, první slova
  - spánek: klidný - neklidný
  - klasické dětské nemoci
  - horečky: mívá - nemívá
  - jiná závažná onemocnění.

Současný obraz dítěte:

- nemocnost
- alergie
- ekzémy
- nemoci
- léky
- jiné poruchy (např. noční pomočování, okusování nehtů, tik, apod.)
- spánek: klidný - neklidný

- čas usínání
- čas probuzení
- spí samo, se sourozenci, s rodiči
- samostatný pokoj, společný pokoj
- řeč: komunikativní - uzavřené
- řečové vady
- strava
- zuby : zdravé - kazové, kolik nových
- výška
- váha
- filipínská míra
- lateralita: pravák, levák, obě stejně

Charakteristika dítěte rodiči:

Pozorování dítěte při prvním kontaktu:

Údaje z dotazníku vztahující se k dítěti vypovídají i o rodině, vztazích, atmosféře.

### **3.6.2.3 Konference k zápisu ve waldorfské škole**

Po skončení zápisu se sejdou učitelé přítomní u zápisu, lékařka (při mém pozorování v Semilech to bylo 7 lidí) a vyslovují svůj názor na přijetí jednotlivých dětí. Vodítkem je osobní zkušenost s dítětem, rodičem, případně sourozencem a složka, které obsahují dotazník lékaře, dotazník pro rodiče, záznamový arch projevů dítěte při zápisu a jeho kresbu.

Na konci rozpravy jsou materiály o dětech rozděleny do 3 skupin:

1. jasné ano
2. jasné ne
3. sporné

Ke každému dítěti ze třetí skupiny se všichni znovu velmi zodpovědně vyjadřují, než rozhodnou, zda bude přijato či nikoliv.

Údaje získané při zápisu budou pak cenným materiálem pro třídního učitele první třídy.

### **Pozorování na druhé waldorfské základní škole proběhlo v Praze - Jinonicích**

Zápisu předchází víkendové setkání s rodiči, na které jsou pozváni rodiče, kteří chtějí přihlásit dítě na tuto školu. Zde, mimo přednášek o waldorfské pedagogice, které rodiče mohou



vyslechnout, odpovídají na otázky. Např. proč si myslí, že tato škola je vhodná pro jejich dítě, jak se o ní dozvěděli, jaký je jejich vztah k médiím, jak si představují spolupráci se školou... Prostor je také pro otázky rodičů.

Zápis zde pro velký počet zájemců probíhá týden. Pracuje se najednou se skupinou šesti dětí. Skupinová práce byla původně nutností pro velký počet dětí, které přicházely k zápisu. Tato forma se však velmi osvědčila. Jeden pedagog se věnuje dětem, druhý a třetí pozoruje a zapisuje. Lépe se pak dá zjistit např. schopnost koncentrace dítěte, sociální kompetence. Jestliže se pedagog věnuje pouze jednomu dítěti, jsou síly já koncentrovány pouze toto jedno dítě a udrží je v pozornosti snáz, než když dětí je v kroužku šest.

Činnosti prováděné s dětmi jsou v podstatě stejné jako popisované u zápisu ve Waldorfské základní škole v Semilech.

Rodičům se mezitím věnují jednotlivě další učitelé. Jejich úkolem je dozvědět se co nejvíce informací o dítěti.

Po skončení zápisu následuje konference, kde se rozhodne, které děti budou přijaty.

### 3.6.3 Řízený rozhovor

Při rozhovoru k otázkám připravenosti dítěte na vstup do školy byli osloveni pedagogové standardních a waldorfských základních škol.

Pro řízený rozhovor byly zvoleny 3 otázky otevřené a 3 uzavřené.

Pořadí otázek bylo koncipováno technikou trychtýře.

Tyto otázky nebyly jedinými tématy rozhovorů, ale všechny rozhovory je obsahovaly.

Odpovědi byly okamžitě zaznamenávány.

Osloveno bylo 10 pedagogů.

Pět bylo ze standardních škol a pět ze škol waldorfských.

1. Myslíte, že školní zralost je třeba posuzovat?
2. Proč?
3. Setkali jste se ve Vaší praxi s dítětem nezralým pro školu?
4. Jakých oblastí si všímáte při zápisu?

5. Pracujete s rozbořem kresby?
6. Jaké detaily sledujete?

Na uzavřené otázky č.1,3,5 odpovědělo všech 10 dotázaných pedagogů shodně – ano.

#### Otázka č. 2

Učitelé standardních škol:

- aby dítě ve škole uspělo
- dítě nezralé pro školu má handicap
- aby se předešlo zbytečným neúspěchům a stresům při zvládnání učiva
- aby dítě bylo ve škole úspěšné
- aby dítě ve škole „stačilo“

Učitelé waldorfských škol:

- aby se ukázalo, jestli dítě zvládne vedle učení i sociální kontakty. Dnes je mnoho dětí zralých intelektuálně, ale ne sociálně
- má zásadní vliv i na pozdější vývoj dětí
- ovlivňuje vývoj sebevědomí, má vliv na motivaci k učení
- zásadním způsobem ovlivňuje další vývoj dítěte, pokud není zralé, další vývoj ovlivňuje míra nezralosti
- ovlivňuje další vývoj (sebehodnocení)

#### Otázka č. 4

Učitelé standardních škol:

- řečové, matematických představivosti, psychického stavu dítěte
- sociální zralosti, výslovnosti (nezřetelná výslovnost, patlavost, huhňavost)
- výslovnosti, číselné řada, znalosti barev
- řečové, matematické představivosti, grafomotoriky, psychického stavu dítěte
- grafomotoriky, výslovnosti, sociální vyspělosti

Učitelé waldorfských škol:

- oblasti fyzické, sociální, intelektuální, úrovně smyslového vnímání a myšlení, emoční a prožitkové oblasti a oblasti činnostně volní
- sociální oblasti, fyzické, úrovně myšlení, cítění i volní, jestli má dítě „šťávu“, dále smyslové, emoční, zdali je plaché, dokáže se odpoutat, soustředit
- všímáme si fyzického těla i duševního vývoje, sledujeme úroveň emočního prožívání i vůle
- sociální, fyzické, úrovně smyslového vnímání a myšlení, prožitkové a volní oblasti

#### Otázka č. 6

Učitelé standardních škol:

- držení tužky, rozlišení částí těla, barev
- souvislosti mezi jevy, detaily postavy
- jak drží tužku, jak má propracované detaily kresby (u postavy), obsahová pestrost, chudost
- smysl pro detail nebo celek, jak vidí dítě samo sebe, jak vnímá svět
- kresba ukáže úroveň jemné motoriky, všímám si proporcí, jestli je kresba detailní nebo schematická
- 

Učitelé waldorfských škol:

- nakolik detailně nakreslí postavu (obličej, počet prstů), rozlišuje-li nahoře a dole, má-li dům okna, dveře, je-li komín „vzpřímený“
- je zadána kresba domu a postavy, takže nakolik je kresba detailní, je-li dům i postava na zemi, nebo „lítá“, důležitá je i míra kreativity při vlastním dotvoření kresby
- má-li postava i dům detaily (kouř z komína, klika u dveří), velikost postavy vzhledem k domu ukazuje úroveň ega, vlastní dotvoření dítětem
- velikost domu i postavy, detaily, proporce
- kromě hodnocení úrovně kresby vzhledem k věku je důležité všimnout si i toho, jak dítě k práci přistupuje, jestli s chutí začne, nebo váhá, neví si rady

### 3.6.4 Pojem školní zralost a připravenost v alternativních školách v České republice

Pro doplnění předešlých informací jsem se telefonickými rozhovory snažila zjistit, jak přistupují k pojmu školní zralost a připravenost alternativní školy zastoupené v ČR.

**Montessori** - dotazovala jsem se v MŠ a ZŠ Montessori v Kladně.

Pokud přechází dítě ze stejně zaměřené MŠ, problémy s nezralostí a nepřípravou se nevyskytují, protože dítě pracuje známými postupy a metodami, se známým materiálem a volí si tempo, které mu vyhovuje. Pokud dítě nepřichází z MŠ Montessori, jsou rodičům nabízeny přípravné kurzy pro děti, případně je pro začátek školního roku přijat asistent, aby se věnoval těm dětem, pro které je tato pedagogika nová. Záleží vždy na počtu dětí a složení třídy.

**Daltonský plán** - dotazovala jsem se na ZŠ v Mutěnické ulici v Brně, kde používají prvky Daltonského plánu, které jim v současných podmínkách školství vyhovují.

Bylo mi sděleno, že zralost je pro úspěšnost dítěte velmi důležitá, na této škole je kritériem přijetí ke vzdělávání.

**Začít spolu** - dotazovala jsem se v ZŠ Praha - Klánovice

Školní zralost a připravenost chápou jako důležité hledisko ve vývoji dítěte, předčasný nástup dítěte do školy přináší problémy, které mohou osobnost dítěte hodně poznamenat. Pokud se učitelé při depistáži dítěte nezdá zralé, nabídne rodičům vyšetření Testem školní zralosti.

**Zdravá škola** - ZŠ Husova, Jičín

Pracují s hledisky školní zralosti a připravenosti, jsou důležité pro úspěšnost dítěte ve škole.

**Integrovaná tematická výuka** - Svobodná Komenského MŠ a ZŠ Jílové u Prahy

Pokusné ověřování tohoto experimentu před dvěma lety skončilo, ministerstvo školství pokračování projektu zamítlo.

Tam, kde byly děti věku MŠ a ZŠ pohromadě, v přirozeném společenství, tam musela být mateřská se základní školou od sebe odděleny. Dnes pracují podle mantinelů, které umožňuje RVP.

Školní zralost a připravenost pro ně však není příliš důležitá, staví na tom, co děti umí, na jaké jsou úrovni.

### 3.7 Shrnutí výsledků praktické části

Cílem bakalářské práce bylo najít společná i rozdílná hlediska v pojetí připravenosti k zahájení školní docházky ve standardním a waldorfském školství.

Průzkum formou rozhovorů i přímého pozorování ukázal, že školní zralost a připravenost se zabývá jak standardní, tak waldorfské školství a všichni oslovení pedagogové považují tuto otázku za důležitou.

Všichni oslovení pedagogové se také sešli s dítětem pro školu nezralým.

V otázce rozboru kresby jsou pedagogové ze standardních i waldorfských škol zajedno v odpovědi, že se touto oblastí při posuzování školní zralosti a připravenosti zabývají.

V otázce proč je třeba školní zralost posuzovat, byly odpovědi učitelů standardních škol zaměřeny pouze na školní úspěšnost.

Odpovědi u waldorfských učitelů byly zaměřeny na vliv při utváření osobnosti dítěte.

Na otázku jakých oblastí si učitelé při zápisu všímají byly odpovědi učitelů standardních škol zaměřeny spíše na oblast intelektu, vůbec nebyla zmíněna např. fyzická oblast a úroveň vůle. Pohled waldorfských pedagogů, dle mého názoru, posuzuje celou osobnost dítěte.

U zápisu ve waldorfské škole je jasně dán požadavek na kresbu (dům a postava).

Ve standardních školách tomu tak nebylo. V jedné chtěli postavu, v druhé bylo téma kresby volné.

I v rozboru kresby, v její výpovědní hodnotě o dítěti se jeví pohled waldorfských pedagogů propracovanější a vědomější.

Pozorování zápisu ukázalo, jaký důraz je kladen na vytvoření celkového obrazu osobnosti dítěte.

Ve waldorfské škole je zápis chápán jako snaha o důkladné poznání osobnosti dítěte a odpovědné rozhodnutí o přijetí do školy, či doporučení odkladu. Svědčí o tom i přítomnost lékaře s orientací na anthroposofickou medicínu, forma zápisu a po zápisu následující kolegium učitelů, kteří se na zápise podíleli a kteří se ke každému dítěti vyjadřují.

Celá složka s dotazníky, výtvarnou prací a záznamem projevů dítěte při zápise se při jeho přijetí do první třídy stává důležitým pracovním materiálem pro třídního učitele.

Použitými metodami, kterými bylo studium literatury pro teoretickou část a rozhovor i pozorování pro část praktickou byl, dle mých úvah, cíl bakalářské práce splněn.

## 4 Závěr

Za svou šestadvacetiletou pedagogickou praxi jsem již dovedla k zápisu slušnou řádku dětí. S kolegyněmi v mateřské škole se snažíme odpovědně posuzovat způsobilost každého dítěte k zahájení školní docházky.

Používáme k tomu metodu pozorování dítěte, svůj úhel pohledu konfrontujeme na pravidelných konferencích, spolupracujeme s pedagogicko- psychologickou poradnou, vedeme záznamy o dětech, toto téma je zařazováno do vzdělávacích seminářů.

Domnívám se, že nástup do školy až v době, kdy je dítě opravdu zralé a připravené je důležitý.

Pokud jsou pochybnosti, zda by dítě školu zvládalo, je rodičům doporučeno prošetření dítěte pedagogicko-psychologickou poradnou přímo v mateřské škole, tedy v prostředí dětem známém, včetně následné konzultace pracovnice poradny s rodiči.

Na základě výsledků vyšetření i našich stanovisek se pak rodiče rozhodnou, jestli požádají o odklad školní docházky nebo ne.

Pokud se pro odklad rozhodnou, musí svou žádost řediteli základní školy, který o odkladu rozhodne, doložit nejen stanoviskem PPP, ale také pediatra.

Děti z naší mateřské školy většinou odcházejí do místní standardní školy, protože do Waldorfské základní školy v Semilech je komplikované dojíždění.

A protože ty „naše“ děti chodíme s kolegyněmi v listopadu do školy navštívit a zůstáváme tam jednu vyučovací hodinu, mohu potvrdit z vlastní zkušenosti, že obstojí jen ty zralé a připravené.

Důležitým hlediskem pro přijímání k povinné školní docházce je i počet dětí, které se do první třídy hlásí.

Do Základní školy waldorfské v Semilech přišlo například k zápisu 36 dětí, v Praze dokonce 62. V obou ZŠW bude otevřena jedna třída. Doby, kdy byly waldorfské školy posuzovány i odbornou veřejností jako školy pro děti s handicapem v oblasti intelektu nebo chování, jsou naštěstí již minulostí.

Do ZŠ v Rovensku přišlo k zápisu 19 dětí, z toho 3 s doporučeným odkladem od PPP a lékaře.

Do ZŠ v Turnově přišlo 36 dětí a prostory i učitelky mají na 2 třídy.

Agregované normativy pro přidělení finančních prostředků jsou neúprosné a tak jsou mnohdy přijímány i děti s deficitem v některých oblastech školní zralosti. Bývá to zdůvodňováno menším počtem dětí ve třídě a tedy většími možnostmi individuálního přístupu pedagoga. Jak se dítě se svou nezralostí vyrovná, záleží na míře deficitu, schopnostech pedagoga, rodinném prostředí, i povaze dítěte.

Nástup do školy je pro dítě jakoby překročením prahu a jak ob stojí, ovlivňuje vztah dítěte k sobě, k vlastnímu já a k jeho sebevědomí při utváření vlastní osobnosti.

## 5 Návrh opatření

### **Rozvolnění tempa výuky a zmírnění jednostranného tlaku na výkon v prvních ročnících standardních základních škol**

Lze se domnívat, že rozvolnění tempa výuky a zmírnění jednostranného tlaku na výkon v prvních ročnících standardních základních škol by prospělo nejen dětem s deficitem v různých oblastech zralosti a připravenosti pro školu.

Když se osmiletá povinná školní docházka měnila na devítiletou, domnívala jsem se, že právě v prvních ročnících dojde ke zmírnění tempa výuky a tedy k plynulejšímu přechodu mezi mateřskou a základní školou. K vyrovnávání mírných deficitů zralosti a připravenosti by tak mohlo probíhat i v první třídě. Nestalo se tak. Pokud dítě s takovými deficitem nastoupí do první třídy, musí pak svůj handicap dohánět zvýšenou domácí přípravou. Zde již nebývá daleko k přetěžování dítěte a z toho plynoucím nemocí.

### **Soutěživost**

Přinejmenším diskutabilní je dnes, v době nutnosti týmové práce, často používaná metoda soutěživosti při opakování a procvičování učiva. Podle mého mínění je soutěživost, jako pedagogický a motivační nástroj nevhodná, jak pro dobré sociální klima třídy, tak pro vývoj osobnosti.

Představme si, jak asi musí být dítěti, kterému učení nejde tak rychle i když se snaží a přesto je vždy tím, kdo prohrává. Na druhé straně pak dítě, které má ten dar, že se učí snadno, je bystré, rychlé a tudíž v soutěžích vítězí. Mohou být jednou dobrými kolegy v zaměstnání, tolerantními sousedy, vstřícnými partnery? Budou schopni vytvořit spolupracující pracovní tým? Nebude to stále soupeření - vítěz a poražený?

### **Vstřícnější přístup MŠMT k alternativním pedagogickým koncepcím**

Stále pevněji svírané mantinely MŠMT k existenci alternativních pedagogických koncepcí a postupů také nevytvářejí příznivé společenské klima. Proč mají rozhodovat úředníci ministerstva, co je pro děti nejlepší? Vždyť učitelé, kteří chtějí něco dělat jinak, jsou ochotni tomu také přinést nemalé oběti. Ať už se jedná o vlastní volný čas, spoustu sil nebo ochotu se stále vzdělávat. Nadšení pro práci, osobní angažovanost a zodpovědnost je devizou, kterou by se nemělo mrhat, ale měla by se využít k prospěchu tolik proklamované občanské společnosti.



## 6 Seznam použitých odborných zdrojů

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě*. 1. vyd. Praha : Baltazar, 1991. 114-116 s.  
ISBN 80-900307-2-6

DOSTAL, J. předmluva k dílu STEINER, R. *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika*.  
1. vyd. Praha: Opherus, 2003. 16 s. ISBN 80-902647-7-8

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: UK - pedagogická fakulta, 2003  
ISBN 80-7290-125-7

HRÁZSKÁ J., 2005. *Alternativní školy*.

<http://www.zkola.cz/zkeu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/OAlternativnimVzdelavaniObecneji/12120.aspx>

JANÍK T., 2005. *Alternativní školy aneb modely reformní pedagogiky dodnes živé*.

<http://www.zkola.cz/zkeu/Predskolou/AlternativniCiInovativniVzdelavani/13918.aspx> 42 s.

LANGMAJER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada, 1998.  
104, 106 s. ISBN80-7169-195-X

LIEVEGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte*.

Praha: Baltazar, 1992. 63 s. ISBN 80-900307-7-7

MATĚJČEK, Z. přání na cestu k dílu KLÉGROVÁ; M. *Máme doma prvňáčka*. 1.vyd. Praha:  
Mladá fronta, 2003. 7s.

ISBN 80-204-1020-1

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004, 20 s.

ISBN 80-7178-977-1

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál,  
2004. ISBN 80-7178-772-8

RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti.*

Brno: M. Zeman 1994. 24 s. ISBN 80-9000035-8-3

SASSMANNSHAUSEN, W., PATZLAFF, R. *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Kindheit von 3 bis 9 Jahren.* Stuttgart: Impressum, 2005.

ISBN 3-927286-46-X

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 7 s.

ISBN 80-85282-70-4

STEINER, R. *Waldorfská pedagogika, metodika a didaktika.* 1. vyd. Praha : Opherus, 2003.

ISBN 80-902647-7-8

ŠVINGALOVÁ, D. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol.* 1. vyd.

Liberec: Technická univerzita v Liberci , 2003.

ISBN 80-7083-697-0

ŠVINGALOVÁ, D. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice.* 1. vyd. Liberec:

Technická univerzita v Liberci, 2004. s. 17, 22, 31, ISBN 80-7083-819-1

TOMICKÁ, V. *Orientační logopedické vyšetření.* 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-808-6

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 1997.

149, 154, 155 s. ISBN 80-7184-487-X

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.*

Praha: Karolinum, 1997. 38 s. ISBN 80-7184-317-2

WALDORFSKÁ ŠKOLA PŘÍBRAM. Datum aktualizace neuveden. *Waldorfská pedagogika - odkud přichází, kam jde.*

<http://www.waldorf.pb.cz/> - Up

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.*

Praha: Portál, 2001. 110 s. ISBN 80-7178-544-X

## **7 Seznam příloh**

Příloha č. 1: Otázky k řízenému rozhovoru s učiteli standardních a waldorfských škol

Příloha č. 2: Pracovní dotazník k zápisu žáků do první třídy waldorfské základní školy

## 8 Přílohy

## **Příloha č. 1**

Otázky rozhovoru k bakalářské práci

1. Myslíte, že školní zralost je třeba posuzovat?
2. Proč?
3. Setkali jste se ve Vaší praxi s dítětem nezralým pro školu?
4. Jakých oblastí si všímáte při zápisu?
5. Pracujete s rozbořem kresby?
6. Jaké detaily sledujete?

## Příloha č. 2

### Pracovní dotazník k zápisu žáků do první třídy

#### 1/ KRESBA

Nakresli postavu a dům

Postava	- hlavonožec - ne s všemi detaily - postava členitá se všemi detaily stojí - na zemi ano ne - ruce 5 prstů ano ne	-zralá -částečně zralá -nezralá
Dům	- odlišuje nahoře a dole - komín - jednoduchá kresba - detailní kresba, vlastní dotvoření	
Ruce	- pravá - levá - střídá ruce - drží tužku ano ne	

#### 2/ KOMUNIKACE

Rozhovor, vyprávění	-delší věty a souvětí, rád vypráví -jednoslovné a jednoduché odpovědi -neodpovídá	A B C
Výslovnost	-s,š / sysel, šiška / -c,č, / Cecilka, čočka / -z,ž / železo, za ženu / -r,ř / rarášek, řeřicha / -l / lopata, poleno /	
Projev	-spontánní reakce, klidný, dobře komunikuje, vstřícný, spolupracující, vyrovnaný, pohled z očí do očí  -neklidný, těká, špatně se soustředí, neudrží pozornost, divoký, předvádí se, hlučný  -ostýchavý, komunikuje málo, nekomunikuje vůbec, pláče, hledá podporu rodičů, nechce vstoupit do třídy, mluví tiše, klopí zrak  Stisk ruky - silný slabý	

#### 3/ LATERALITA

dalekohled	-ruka P L -oko P L	-vyhraněná P L -nevyhraněná -překřížená
přeskok	- odrazová noha P L	
kutálí míč	- P L	

#### 4/ MOTORIKA

hrubá	-házení míče	A
	-podávání pytlíku před tělem za tělem	B
	-přechod lavičky	C
	-běh, poskok	
jemná	-navlékání korálků na nit /7,10 ks /	
	-palec postupně proti ostatním prstům	A B C
	-prsty proti sobě	

#### 5/ HUDEBNÍ A RYTMICKÉ SCHOPNOSTI

- opakuje tleskání	ano ne	
- zpěv libovolné písně	- intonuje	ano ne
- odmítá		A B C

#### 6/ SEBEOBSLUHA

vázání klíčky	-jistě a rychle	
	-jistě a pomalu	A B C
	-nejistě a pomalu	
	-vůbec ne	

#### 7/ INTELEKTUÁLNÍ DOVEDNOSTI

- barvy	-kterou ne	
-počítá do:		A B C
-prsty za tělem - zvládá, nezvládá, částečně		
-sklenice - kde je více hrášků?	ano ne	
-pouštění kuliček	ano ne	

8/ ŠŮRA PEREL

